

у школьников с нарушением слуха микромембральный (29,0%) и микромезомембральный (37,0%) типы.

При работе со схемой соматотипирования получить высокоинформативные данные возможно только при учете варианта развития, то есть биологической зрелости субъекта. Из данных вариантов развития следует, что основная масса учащихся ООШ относится к обычному (банальному) варианту развития – 44,0%, растянутый вариант имеют 32,0% детей, а укороченный — 24,0%. В группе школьников с нарушением слуха большая часть имеет растянутый вариант развития — 78,5%, среди мальчиков 7,5% отнесены к сильно растянутому типу (глубокая ретардация). Банальный вариант имеют только 9,5% детей, а укороченный – 4,5% мальчиков.

В результате статистической обработки фактического материала установлено: различия в вариантах развития здоровых и глухих детей младшего школьного возраста достоверно отличаются по третьему порогу доверительной вероятности ( $p < 0,001$ ) с преобладанием банального варианта у здоровых школьников.

После сравнительного анализа физического развития учащихся выявлено, что школьники с нарушением слуха значительно отстают по всем показателям от здоровых сверстников: величины габаритного, пропорционного уровней варьирования, костного и жирового компонентов. Исключение составляет лишь мышечный компонент. Также в группе глухих школьников наблюдается высокий процент детей имеющих растянутый вариант развития (86,0%) с выделением глубокой ретардации – 7,5%. У таких детей период роста и развития длиннее на 3 – 4 года.

Поэтому для улучшения физического развития школьников, обучающихся как в СКОШ, так и в ООШ, необходимо постоянно проводить физкультурно-оздоровительные мероприятия в сочетании с созданием благоприятных социально-экономических условий, а для детей с нарушением слуха необходимы дополнительные специальные коррекционные программы.

#### МЕТОДИКА ОЦЕНКИ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Мамаева И.А.

*Костромская государственная  
сельскохозяйственная академия  
Кострома, Россия*

Успешность обучения студента можно представить как соответствие знаний и умений студента тем критериям, которые предъявляются ему в данной системе обучения.

Очевидно, разные методологические подходы (личностно-ориентированное обучение, деятельностный подход и др.), используемые для создания системы обучения, формируют разные

критерии успешности обучения (успешное формирование у субъекта обучения определенных качеств личности, готовности и способности выполнять определенные виды учебной или профессиональной деятельности и др.). Но, каким бы ни было методологическое основание для создания системы обучения, в Европейском интегрированном образовательном пространстве должен быть научно обоснованный («естественный») инструмент для оценки успешности обучения студента.

В любой системе обучения разным уровням (степени) выраженности признака, который характеризует успешность обучения, присваиваются разные числовые значения. Инструментом дальнейшей оценки успешности обучения студентов может быть *методика, основанная на сравнении распределения оценок успешности обучения студентов с нормальным распределением и выделении диапазонов «средней», «высокой», «низкой», «нулевой» успешности обучения с помощью границ, кратных стандартному отклонению.* Подобная методика предлагается в тестологии для анализа полученного с помощью тестов массива результатов оценки знаний, используется подобная методика и для выделения трех групп разной успешности деятельности среди менеджеров и в др. Указанная методика может использоваться и для оценки успешности обучения студентов в вузе, если в качестве успешности обучения одного студента рассматривать его рейтинговую оценку или рейтинговые баллы. Уточним, в случае обучения студентов в вузе необходимо говорить о существовании двух видов оценок успешности их обучения. К первому виду можно отнести оценку непосредственно уровня знаний и умений студентов, для ее получения необходимо использовать только результаты коллоквиумов, тестирования, самостоятельных работ и т.п. контрольных «срезов» знаний и умений студентов. Ко второму виду можно отнести оценку не только уровня знаний и умений, но и оценку успешности выполнения студентом учебных действий (дисциплинированность, быстроту и своевременность выполнения студентом заданий и мн.др.), для ее получения можно использовать результаты рейтинговой системы оценки успешности обучения студентов, которые можно отнести к интегральной оценке, отражающей в совокупности и тот, и другой обозначенные здесь признаки.

Общеизвестно, что сравнивать можно результаты измерения признака успешности обучения студентов с результатами других студентов или сравнивать первые результаты со стандартными требованиями. Цель первого вида сравнения – разделение студентов на несколько групп разной успешности обучения по отношению друг к другу или корректировка функционирования системы обучения. Цель второго вида сравнения – разделение студентов на две группы (достигших

или не достигших заданный уровень успешности обучения) или для оценки эффективности учебных программ. В принципе возможно пересечение целей в этих видах сравнений.

Результаты рейтинговой системы оценки успешности обучения студентов позволяют проводить сравнение первого вида. Для того чтобы массив рейтинговых оценок (баллов) студентов мог быть использован для анализа их успешности обучения по предлагаемой методике, необходимо выполнение следующих требований: 1) *рейтинговая оценка должна содержать оценки всех видов учебной деятельности студента*, получаемые в результате проведения коллоквиумов, аттестаций разного рода, контрольных работ, проектов, расчетно-графических работ, лабораторного практикума, научно-исследовательской работы и др.; 2) баллы каждого студента, полученные им за каждый вид деятельности, должны суммироваться, а рейтинговый балл должен определяться как «вес» этой суммы по отношению к сумме максимальных баллов (или должен определяться кумулятивный балл), иначе *должно обеспечиваться сглаживание числа контрольных проверок на рейтинговый балл студента*, что позволит сравнивать рейтинг студентов разных групп; 3) *распределение рейтинговых оценок студентов по интервальной шкале должно быть близко к нормальному* (отметим, что для полученных нами с 1995 года по настоящее время распределений рейтинговых оценок показатели асимметрии и эксцесса не превышали по абсолютной величине свою ошибку репрезентативности в 3 раза).

К положительным моментам внедрения указанной методики можно отнести повышение уровня гуманизации образования, возможность перевода полученных оценок в любую интервальную шкалу (например, в шкалу предмета в рамках кредитно-модульной системы обучения), независимость результатов обучения от сложности формируемых преподавателем заданий и от его субъективных представлений (повышение уровня объективности оценки), возможность коррекции системы обучения и др. К проблеме ее внедрения относится отсутствие универсального метода определения границ диапазонов успешности обучения студентов (в нашем случае они соответствовали разным значениям в разные годы).

#### **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И В ЕВРОПЕ**

Маслов Д.В.

*Сергиево-Посадский филиал Московского  
государственного индустриального  
университета*

Особую роль в европейской интеграции высшего образования занимают вопросы гуманитарного образования. Несмотря на все очевидные

достижения естественных наук последнего времени роль гуманитарного знания не только не снизилась, но стала еще более значимой. Этому способствуют, с одной стороны, происходящие в мире глобальные процессы (изучение которых только начинается), а, с другой стороны, не менее острые процессы в рамках отдельных культур и цивилизаций.

Гуманитарная подготовка любого специалиста (в т.ч. и не «гуманитария») становится в этих условиях не только средством повышения общей культуры, но и способом адаптации к быстро меняющейся социальной реальности, а в умелых руках – и инструментом для ее конструирования. В конечном счете именно гуманитарная подготовка формирует то, что определяет сегодня перспективы личностного роста – креативный потенциал индивида.

Учитывая возрастающую роль межкультурной коммуникации, интенсификацию миграционных потоков и другие факторы неизбежно сближение России и Европы и в сфере гуманитарного образования. Но на этом пути существуют определенные проблемы, краткий обзор которых и предлагается далее.

Прежде всего речь идет о трудностях мировоззренческого характера. Гуманитарное знание в современной России не опирается на прочный мировоззренческий фундамент, что порождает путаницу в учебных программах, концепциях преподавания, сказывается на разнообразии конечных результатов обучения. Западная система гуманитарного образования в этом плане является более консолидированной. К сожалению, и на Западе, и в России не изжиты до конца стереотипы времен «холодной войны», связанные с восприятием образа «чужого». Последние же события мировой политики, усилившаяся на Западе критика российского политического процесса могут спровоцировать новую волну неосторожности.

Еще один вопрос связан с институционализацией гуманитарного знания. В ведущих странах Западе уже более ста лет формируется система научно-исследовательских учреждений (институтов, фондов, центров и пр.), которые активно влияют не только на научный, но и на образовательный процесс. В России же политическую науку, в частности, представляет Институт сравнительной политологии, а также ряд фондов, часть которых в большей степени ориентирована скорее на политтехнологии, чем на проблемы политической науки и политического образования.

Проблема интеграции гуманитарного образования в последнее время особенно остро встала на постсоветском пространстве. Это проявляется прежде всего в принципиально различающихся подходах к событиям и процессам некогда единой истории. Серьезные разногласия существуют между российскими и украинскими